

**Questions
vives**

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 29 | 2018

**La bienveillance en éducation : approches
compréhensives et critiques**

L'émancipation au risque de la bienveillance

Benevolence at the risk of emancipation

Jean-François Marcel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3526>

DOI : 10.4000/questionsvives.3526

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Jean-François Marcel, « L'émancipation au risque de la bienveillance », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3526> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3526

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'émancipation au risque de la bienveillance

Benevolence at the risk of emancipation

Jean-François Marcel

Introduction

- 1 L'objectif de cet article est de questionner, dans le champ de l'éducation et de la recherche en Sciences de l'éducation, une notion actuellement à la hausse dans la bourse des modes pédagogiques¹, « la bienveillance² », à partir d'une autre notion, longtemps confisquée par le marxisme dans le champ politique et par la pédagogie émancipatrice dans celui de l'école mais qui retrouve une nouvelle vigueur dans la recherche : « l'émancipation » (voir Marcel & Broussal, 2017). Il s'agit en fait d'explorer la relation entre ces deux termes en commençant par les définir brièvement :

- La bienveillance : en reprenant les contributions du CNRTL³ nous pouvons repérer deux acceptions. La première est morale (« La bienveillance comme vertu ou comme comportement général ») et se décline en une « disposition généreuse à l'égard de l'humanité » (qualifiée de bienveillance universelle) et la « qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui » (qualifiée de bienveillance mutuelle). La seconde acception est usuelle : il s'agit d'une « attitude concrète dans les relations d'une personne avec une autre qu'elle peut favoriser ou ne pas favoriser », une « disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un ». Si nous reprenons les dix synonymes principaux⁴, nous pouvons distinguer un volet regroupant des qualités individuelles (bonté, amabilité, charité, générosité) et un autre qualifiant davantage la relation (indulgence, complaisance, gentillesse, amitié, douceur, faveur)⁵ ;
- L'émancipation : au-delà de l'acception juridique (émancipation d'un mineur, d'un esclave) que nous ne reprendrons pas ici, le même dictionnaire indique « action de (se) libérer, de s'affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte » et englobe donc un processus (action) et le résultat de ce processus (état). Le processus est « élargi » avec le sens figuré où

l'émancipation est l'action de « se libérer, se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc. ».

- 2 Nous préciserons en reprenant la définition élaborée pour une publication récente :

Les formes antérieures d'émancipations, portées par des collectifs puissants, stables et pérennes dans la dynamique d'un grand récit partagé avec enthousiasme, ont vécu. Les grands collectifs se sont dissous et l'acteur, désormais isolé, transporte sa part d'utopie enfouie dans son sac à dos. Son périple social, voire sa quête, lui fourniront l'opportunité de trouver place dans des collectifs, réunis autour de projets sans doute enthousiasmants qui ne tarderont pas à « déborder » de leurs objectifs pour tendre vers une parcelle d'utopie. Mais ces collectifs disparaîtront à la fin des projets qui les ont fait naître et il faudra reprendre sa route et son sac à dos. Entre deux phases collectives, aucun lien n'est prévu, aucune voie n'est tracée et l'acteur isolé est confronté à lui-même et à son angoisse. À lui de construire le sens de son périple et de sa vie, à lui de se mettre en marche à la recherche de dynamiques émancipatrices lui permettant de « changer de place » et d'accéder à celle qu'il vise, cette place qui s'alimente au fragment d'utopie niché tout au fond de son sac à dos (Marcel, 2017, p. 419).

- 3 Ce texte, après avoir présenté la démarche d'analyse de la relation entre ces deux notions, développera deux parties, la première dans le champ de la recherche en Sciences de l'éducation, la seconde dans le champ de la démarche éducative. Après avoir présenté les deux champs, nous mettrons chaque fois au jour les relations (souvent des oppositions) entre les deux termes. La discussion permettra d'examiner les conditions d'un rapprochement entre émancipation et bienveillance et les intérêts d'une mise à distance.

1. La démarche mobilisée

1.1 À l'origine du projet

- 4 L'idée du rapprochement entre ces deux notions a émergé de notre expérience de recherche, plus particulièrement de la théorisation de la recherche-intervention (nous y reviendrons dans la partie suivante). En effet, cette démarche revendique, d'une part, une perspective émancipatrice pour tous les acteurs concernés, chercheurs compris et mobilise, d'autre part, une dimension participative. Cette dernière, en mettant la focale sur les relations chercheurs-acteurs, ouvre l'espace pour la bienveillance et permet d'interroger les liens, au moins potentiels, entre les deux notions.
- 5 Cette réflexion aurait sans doute pu se cantonner à la sphère de la recherche mais l'article est plus ambitieux. Il se propose de prolonger ce rapprochement dans le champ de l'éducation⁶ pour questionner les articulations éventuelles entre la bienveillance au sein de la relation éducative et la visée émancipatrice, corollaire de tout processus éducatif. La question « cachée », en filigrane de cette analyse, concerne en fait le lien entre chercheur⁷ en Sciences de l'éducation et éducateur. Ces deux démarches, ces deux postures, sont-elles radicalement différentes, totalement disjointes ou, à l'inverse, des caractéristiques communes peuvent-elles être mises au jour ? Plus précisément, un chercheur en Sciences de l'éducation, tout particulièrement dans son positionnement sociétal, peut-il être rapproché d'un éducateur ?

1.2 Du rapprochement

- 6 En l'absence de ce projet initial, la mise en relation entre ces deux termes pouvait en effet paraître artificielle, voire incongrue. La bienveillance mobilise un terrain de qualités personnelles (bienveillance universelle) pour orienter la relation, ici éducative ou de recherche (bienveillance mutuelle), tandis que l'émancipation correspond d'abord à une aspiration à l'origine personnelle (contributive à l'engagement dans le processus) mais qui ne peut se réaliser qu'avec le concours de collectifs (qui poursuivent d'autres objectifs, plus larges que l'émancipation de leurs membres). En contexte éducatif, comme en contexte de recherche, la question concerne l'adéquation des deux, soit :
- La bienveillance contribue-t-elle à la concrétisation de visées émancipatrices ?
 - L'engagement dans un processus d'émancipation est-il source de bienveillance au sein des collectifs concernés ?
- 7 Ce double questionnement requiert la levée d'une ambiguïté relative à autrui : la bienveillance semble plutôt orientée vers une personne, de manière interindividuelle, tandis que l'émancipation mobilise plutôt des collectifs. Pourtant, en contexte éducatif comme en contexte de recherche, cette ambiguïté résiste peu : la relation strictement individualisée n'est pas dominante⁸ et s'inscrit le plus souvent dans un contexte collectif (question 1) pas plus que les relations au sein d'un collectif ne pourraient s'envisager comme totalement indépendantes des relations interindividuelles qui en composent une partie (question 2).

1.3 Les étapes de l'analyse

- 8 Elle s'inspire du plan de la dissertation classique, une réflexion conduite en trois étapes. Dans un premier temps, nous présentons les principes structurant d'une part la démarche de recherche en Sciences de l'éducation, en se focalisant ensuite sur le cas particulier de la recherche-intervention (RI, à l'origine du projet) et d'autre part la démarche éducative (dans une perspective d'élargissement).
- Dans chacun des cas, l'analyse qui suit porte sur les deux termes (bienveillance et émancipation) pour caractériser leurs relations.
- La discussion conclusive examine les options du rapprochement et de la cohabitation (et ses conditions éthiques) mais aussi celles de la dissociation voire de l'exclusion.

2. Émancipation et bienveillance : de la recherche en Sciences de l'éducation au cas de la démarche de RI

2.1 Les principes de la recherche en Sciences de l'éducation

2.1.1 Le double projet

- 9 Rappelons les trois perspectives que relevait Beillerot (1995) comme projet pour les Sciences de l'éducation :
- Inventer un point de vue différent et spécifique (de type pluriel) sur l'objet éducation ;
 - Travailler les facettes de l'objet éducation que les frontières disciplinaires empêcheraient d'appréhender ;

- Travailler sur les rapports entre les savoirs savants (issus de toutes les disciplines) et les pratiques professionnelles.
- 10 Les deux premières sont différenciatrices (une nouvelle approche, de nouvelles facettes) tandis que la troisième se préoccupe du lien avec le champ social (sans doute un peu rapidement réduit aux pratiques professionnelles). En cela, elle montre toutefois que les Sciences de l'éducation sont, presque par définition, une discipline qui s'engage dans deux voies, la voie traditionnelle du développement de savoirs « sur » l'éducation et celle, plus spécifique, de recherches « pour » l'éducation.

2.1.2 Rapport aux acteurs et éthique du chercheur

- 11 Nous voyons qu'ici le « rapport aux acteurs » relève de deux dimensions complémentaires : les acteurs en tant « qu'objet » d'une recherche (plutôt heuristique) et les acteurs « partenaires » d'une recherche (plutôt praxéologique). Dès lors, les questions épistémologiques ne dépassant guère la dimension déontologique, il convient de s'interroger sur les arbitrages éthiques du chercheur (là encore bien au-delà des règles qu'instaurent progressivement les CERNI⁹). Dans un premier temps, ceux-ci vont concerner précisément le maintien d'une tension entre les deux dimensions : l'élaboration d'une relation partenariale avec les acteurs (fortement colorée par la bienveillance) ne saurait mettre à mal la dimension heuristique et les arbitrages éthiques auront aussi à maintenir cet équilibre. De plus, si le dispositif de recherche assume des prétentions émancipatrices, elles viendront, de fait, complexifier ces arbitrages.

2.1.3 La fonction politique de la recherche

- 12 Cette question n'est pas indépendante de la dimension politique de la recherche et des rapports de force qui régissent le « champ scientifique » (Bourdieu, 1975). L'auteur montre bien que ce champ, comme tous les autres champs sociaux, est soumis à des rapports de force visant à le contrôler. Ces rapports de force entre disciplines scientifiques visent à développer la domination aussi bien au niveau du « prestige » de ses chercheurs que de la « pertinence » de ses objets et de ses méthodes de recherche, voire au niveau de la validité scientifique des démarches qui se retrouve « mise sous tutelle » de leur validité sociale.
- 13 Les arbitrages éthiques d'un chercheur en Sciences de l'éducation ne peuvent s'affranchir des tensions qui régissent le champ scientifique. Il s'agit pour lui d'une question de survie institutionnelle demandant un engagement, en particulier sur trois volets : le maintien d'une vigilance critique (composante majeure de l'éthique du chercheur), les conditions de « réponse » aux demandes sociales et la contribution, en tant que chercheur, aux débats sociétaux relatifs au « fait éducatif ».

2.2 Le cas particulier de la recherche-intervention (RI)

- 14 Nous avons théorisé une démarche qui s'efforce d'instruire l'ensemble de ces questions dont nous mettrons la présentation en lien avec celles de bienveillance et d'émancipation.

2.2.1 Deux visées et deux principes interdépendants

- 15 Sur la base d'une demande initiale émanant du champ social, pour peu qu'elle soit compatible avec nos domaines de compétences et avec nos valeurs, s'engage une phase de négociation qui débouche sur une forme de contractualisation : la commande. C'est sur la commande que repose la prise en compte des deux visées et des deux principes qui caractérisent la RI.
- 16 La RI revendique, en effet, de poursuivre deux visées, interdépendantes et non hiérarchisées, une visée académique (le développement de connaissances nouvelles « sur » l'objet étudié) et une visée praxéologique (le « pour » au travers de la réponse à des demandes diverses, issues de champs socioprofessionnels différents mais en lien avec nos domaines de compétences et leurs évolutions). Insistons sur le trait d'union et la dialectique qu'il maintient entre, d'une part, une autonomie relative de chaque terme (connaître et transformer) et, d'autre part, les interrelations étroites entre eux. La RI s'opérationnalise dans deux principes sur lesquels reposent sa mise en œuvre, une dimension participative (le « avec » qui offre à chacun la possibilité de prendre part à l'ensemble du travail) et une dimension émancipatrice (le « par »).

2.2.2 Le principe du « avec » et celui de bienveillance

- 17 Nous pouvons aisément faire le lien entre le principe participatif de la RI et celui de bienveillance. Nous pouvons même préciser que la participation n'est jamais un donné mais un construit qui ne se décrète pas. Au-delà du projet commun qui fédère d'autant mieux qu'il aura pu être contextualisé par une phase d'appropriation ou du respect des spécificités de chacun qui apparaît comme une condition minimale pour pouvoir collaborer et coopérer, nous voudrions souligner l'absence de hiérarchisation entre chercheurs et participants. Sans prétendre nier, de manière naïve, le capital symbolique de l'universitaire ou les responsabilités différentes de l'engagement contractuel, nous sommes très vigilants à élaborer un groupe de RI « uniforme ». Cette uniformité concerne tout autant la responsabilité du projet (qui est celui du groupe) que les statuts psychosociaux (notamment pour sa représentation, la diffusion de ses « produits » ou pour la répartition des tâches). Elle concerne également une prise en compte égalitaire des savoirs¹⁰ mis en jeu, qu'il s'agisse de savoirs produits par des démarches scientifiques ou des savoirs élaborés par l'expérience.

2.2.3 Le principe du « par » et l'idéal émancipateur

- 18 La dimension émancipatrice de la RI est caractérisée par trois dimensions : sa dynamique collective (dans un projet partagé porté par un collectif hétérogène), son inscription spatiale (sous forme de « déplacement », de trajet au sein d'espaces personnels, professionnels ou sociaux) et sa durée (renvoyant à des temporalités longues et à des rythmes différenciés).
- 19 À la différence de la participation pour laquelle le groupe est central, l'émancipation renvoie à un au-delà, au-delà du groupe (et de ses acteurs), au-delà du projet (de ses actions et de ses temporalités), au-delà des contextes (personnels, professionnels ou sociaux). L'émancipation se sert du groupe (elle se fait « par ») mais n'apporte rien au groupe (du moins directement). La focalisation sur les relations s'estompe au profit de

l'individu puisque, nous l'avons indiqué au départ, nous envisageons l'émancipation comme une aventure dont la cohérence et le sens général sont d'abord individuels.

2.2.4 La grammaire pronominale comme révélateur de l'opposition

- 20 Le modèle de la « grammaire pronominale » (pronoms personnels singuliers) repose sur le constat que, dans le domaine des SHS, tout « partage des savoirs » s'opère dans les milieux du langage et établit un parallèle entre le langage et la recherche (Genard & Roca i Escoda, 2016). Ainsi la triple dimensionnalité du langage (référentielle (Il), illocutionnaire (Tu), et performative (Je)) permet de retrouver les trois orientations de la recherche (l'explication, la compréhension et la critique). Ainsi, l'explication accentue la dimension objectivante (et une posture de distanciation), celle de la troisième personne (Il) ; la compréhension accentue l'intercompréhension (et une posture de proximité), celle de la deuxième personne (Tu) ; et la critique accentue l'engagement (et une posture de renforcement des deux précédentes), celle de la première personne (Je), sans toutefois, dans chacun des cas, parvenir à s'exclure totalement.
- 21 Cette grammaire éclaire la RI, dans son souci de rompre avec la mise en opposition de ces trois orientations de recherche en assumant ostensiblement (dans la commande) la prise en compte des trois pôles, principalement dans l'articulation de sa visée heuristique (qui correspond à la logique dominante du Il) et de sa visée transformative (qui correspond à la logique dominante du nous). Pour les deux principes de la RI, nous défendrions que cette grammaire pourrait sans doute être enrichie par la mobilisation des axes (Je-Tu, Je-Il, Tu-il) plutôt que, seulement, les sommets du triangle. Ainsi la dimension participative renverrait à une logique dominante de l'axe Je-Tu tandis que la perspective émancipatrice pourrait alors concerner les trois axes selon que la contribution à l'émancipation serait plutôt portée par une dynamique sociale (axe Je-Tu) ou plutôt portée par une dynamique épistémique (axes Je-Il ou Tu-Il). Cette grammaire met au jour la « dissociation » majeure des sphères de la bienveillance et de l'émancipation en les positionnant chacune sur des axes différents. Cette dissociation est d'ailleurs manifeste dans les dispositifs d'évaluation de la démarche (voir Marcel & Bedin, 2017) au sein desquels les critères relatifs à l'émancipation sont d'un registre différent de ceux concernant le fonctionnement du collectif.

3. Émancipation et bienveillance : le cas de la démarche éducative

3.1 Les principes éducatifs

- 22 La démarche éducative est ici envisagée de manière ouverte, en tous les cas non circonscrite au contexte scolaire, même si, nous l'avons vu, c'est dans les prescriptions destinées à ce contexte qu'elle a émergé. Dès lors, elle ne se caractérise pas principalement¹¹ par les contraintes didactiques relatives à la mise en jeu des savoirs dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

3.1.1 Un projet pour autrui : la responsabilité de l'éducateur

- 23 Quels que soient les valeurs et les principes qui la sous-tendent, la relation éducative est basée sur une dissymétrie constitutive (indépendamment des discours ambigus de

certaines pédagogies alternatives voire se réclamant, à tort, de l'Éducation nouvelle). Cette dissymétrie au-delà des questions d'âge, de statuts, de maîtrise des savoirs, etc. repose sur deux piliers essentiels, le projet et son corollaire, la responsabilité. Il n'y a pas d'éducation sans un projet de l'éducateur pour l'éduqué et, par conséquent, ce projet octroie des responsabilités de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué, et ce indépendamment des modalités pratiques en lien avec l'initiative, l'expression, la participation, la marge d'initiative ou d'autonomie de l'éduqué. Nous voyons bien que ni la bienveillance (qui n'est qu'une des modalités possibles) ni l'émancipation (qui n'est que l'une des visées, à long terme, possibles) ne sont nécessairement constitutives d'une situation ou d'un dispositif éducatifs.

3.1.2 De l'opposition entre bienveillance et émancipation

- 24 En convoquant l'étymologie d'éduquer, nous pouvons rapprocher ses deux origines des termes qui polarisent cet article : *educare* (prendre soin) se rapproche aisément de « bienveillance » mais a tendance à s'opposer à « émancipation » en instaurant une sorte de dépendance tandis que *educere* (conduire hors de) est beaucoup plus proche d'émancipation mais ne dit rien de la bienveillance. Nous constatons une sorte de dissociation forte des deux termes mais aussi une amorce d'opposition.
- 25 Cette opposition pourrait se repérer dans le fondement même de la relation éducative : la bienveillance de l'éducateur protège l'éduqué, lui rend plus facile (et sans doute plus confortable) le rapport au monde (scolaire, social, amical, professionnel, etc.) mais en même temps l'enferme dans une sorte sinon de cocon tout au moins d'interface susceptible de dériver vers une forme de dépendance de l'éduqué vis-à-vis d'un éducateur omniprésent.
- 26 Accepter de contribuer à l'émancipation de l'éduqué, c'est d'une part relativiser son importance et les conséquences de son action (rappelons Freire : personne n'émancipe personne, les gens s'émancipent ensemble), accepter des formes d'instabilité et d'incertitude (en lien de sa propre émancipation), mais c'est surtout être complice de sa propre déqualification en tant qu'éducateur. L'éduqué, dans son parcours vers une place plus conforme à ses aspirations, rend l'éducateur inutile, il l'aide à « travailler à sa propre mort », comme le défend la psychanalyse.

3.2 De la bienveillance

3.2.1 La socialisation : la loi et les règles

- 27 Une des fonctions importantes de l'éducation est la socialisation de l'éduqué, apprendre le « vivre ensemble » en le basant, le plus souvent, sur l'écoute, le respect et différentes caractéristiques de la relation interindividuelle qui renvoient incontestablement à la bienveillance.
- 28 La « loi éducative » prône donc une bienveillance que nous pourrions qualifier d'universelle. Quand il s'agit de l'opérationnaliser dans des règles, nous réduisons à une bienveillance mutuelle, c'est-à-dire pour partie tributaire de l'attitude de l'Autre. Généralement les règles (y compris en contexte éducatif) sont accompagnées de sanctions prévues en cas de manquement à ces règles. Dans ce cas, cela soulève une autre question puisque, nous l'avons vu dans la définition, la bienveillance s'ancre dans des qualités

personnelles. Il n'est pas aisé de sanctionner l'individu pour ce qu'il fait, mais que dire de le sanctionner pour ce qu'il est (ou serait) ?

3.2.2 La bienveillance en principe et en actes

- 29 En contexte éducatif, la bienveillance est sans doute un des principes les mieux partagés¹² et, nous l'avons vu, il s'agit là de la bienveillance universelle. Le principe même, pour l'éducateur, de s'engager dans un processus éducatif, dans l'intérêt premier de l'éduqué, est d'ailleurs en cohérence forte avec ce principe.
- 30 En revanche, la traduction concrète de ce principe général est menacée par deux dérives, en raison même du contexte relationnel sur lequel repose la bienveillance relationnelle. La première est la condescendance de l'éducateur qui, au nom de la bienveillance et de la rétribution symbolique qu'il retire de sa relation avec l'éduqué, va surprotéger l'éduqué et l'enfermer dans une forme de dépendance. La seconde est l'inverse : dans le cas où l'éducateur n'est pas satisfait de la « réciprocité » de sa bienveillance, il peut mettre à profit la dissymétrie de la relation éducative pour, au travers de différentes modalités de châtements, assouvir une forme de vengeance¹³.

3.3 De l'émancipation

3.3.1 De la responsabilité des moyens

- 31 La responsabilité éducative, comme dans le champ de la santé, ne peut reposer que sur les moyens¹⁴ mis en œuvre par l'éducateur comme par le soignant.
- 32 En ce sens, l'éducation est parfaitement compatible avec l'émancipation puisqu'il s'agit d'organiser les conditions potentielles pour que l'éduqué parvienne à « changer de place » et accéder à une nouvelle place plus conforme à ses aspirations, mais une place qu'il définit lui-même. Il y a une sorte de « dévolution » des objectifs d'émancipation dont la responsabilité échoit à l'éduqué lui-même.
- 33 Dès lors, la dissymétrie, pourtant constitutive, nous l'avons dit, de toute relation éducative, pose ici question. Personne n'émancipe personne, il ne peut y avoir que co-émancipation.
- 34 Or, si nous revenons à notre définition qui envisage l'émancipation comme un parcours, il suffit en fait de « dissocier » les temporalités. Le parcours d'émancipation n'exclut pas des composantes éducatives, au travers d'un projet éducatif ponctuel, qui, dès lors, contribue à alimenter le processus plus long et plus large d'émancipation.

3.3.2 La lutte citoyenne comme levier de l'émancipation

- 35 La dimension collective de la situation éducative peut constituer un potentiel d'émancipation important qui se greffe aux objectifs éducatifs, sans s'y substituer mais en les dépassant. Nous repérons deux modalités. La première, déjà évoquée, tient à l'éducateur dont les choix, en matière d'objectifs et de mise en œuvre, peuvent alimenter, indirectement, le parcours d'émancipation d'un ou plusieurs éduqués. La seconde tient dans le collectif d'éduqués qui, en se constituant en collectif, « déborde » de la situation éducative pour s'ériger en sources de dynamiques diverses, dont certaines peuvent prendre la forme de « luttes citoyennes », entendues dans une large acceptation incluant toutes les formes d'engagement dans une association, un collectif ou même un projet.

4. Discussion conclusive : le rapprochement en question

- 36 Après avoir présenté les relations entre bienveillance et émancipation au sein des démarches éducatives et de recherche (la RI), nous avons aisément pu relever leurs oppositions voire leurs divergences. Il s'agit à présent d'examiner les possibilités éventuelles d'un rapprochement ou à l'inverse de leur dissociation.

4.1 L'éthique comme opportunité de cohabitation

- 37 Les deux paragraphes précédents ont mis au jour l'indépendance de ces deux notions dont l'articulation ne répond à aucune nécessité constitutive ni de la démarche de recherche ni de la démarche éducative. Dès lors, la préservation d'une cohabitation entre bienveillance et émancipation ne peut reposer que sur des choix du chercheur ou de l'éducateur, choix reposant principalement sur des valeurs et sur des arbitrages que nous qualifierons d'éthiques.

4.1.1 L'éthique du chercheur

- 38 Dans le cadre de la RI, la cohabitation de ces deux notions est quasiment annoncée avec les principes du « par » et, à un degré moindre, du « avec ». Il n'empêche que, là encore, le « dispositif » ne suffit pas à assumer cette articulation et les arbitrages éthiques du chercheur, lors de la mise en œuvre, sont requis. En matière de posture, ils nécessiteront en particulier :

- Le maintien d'une dialectique dedans/dehors (ou proximité/distance) en lien avec les deux visées (connaître et transformer) mais qui, indirectement, fait écho aux deux principes. Ce maintien à des conséquences sur les relations, il peut autoriser la mise en œuvre d'une posture bienveillante dans les limites où elle ne viendra pas entraver la posture, elle aussi nécessaire, d'externalité ;
- Le courage du gommage effectif de toute hiérarchisation, au-delà des annonces incantatoires. Là encore, il s'agira d'une question de dosage car des éléments objectifs s'opposent à ce gommage, nous l'avons dit (la contractualisation, le statut symbolique, etc.) ;
- L'acceptation d'une perspective d'émancipation qui dépasse le dispositif, ce qui signifie d'inscrire ce travail dans un plus long terme ;
- Le fait d'assumer d'ouvrir une voie pour la recherche en Sciences de l'éducation, en partie différente de celle qui est habituellement mobilisée par les instances évaluatives, avec les risques (notamment en matière de carrière) que cela comporte.

4.1.2 L'éthique de l'éducateur

- 39 Nous avons pu relever que, dans la démarche éducative, la bienveillance et l'émancipation avaient tendance à s'opposer. Pourtant, là encore, l'éducateur est susceptible d'en réaliser la synthèse pour peu que sa posture éducative :
- Assume de ne pas sanctionner (ou réprimer) toute insuffisance supposée (sur le plan de bienveillance) et mobilise le « bénéfice du doute » au profit de l'éduqué ;
 - Évite d'alimenter une dépendance affective qui enferme l'éduqué et, en même temps, résiste à toute forme de « vengeance » vis-à-vis de l'éduqué ;

- Consent à la dévolution de la responsabilité des objectifs d'émancipation chez l'éduqué ;
- Accepte que des objectifs d'émancipation puissent dépasser ses objectifs éducatifs, ce qui inscrit son action sur du plus long terme.

4.1.3 Une éthique commune

- 40 Les réflexions précédentes permettent de relever une caractéristique commune à l'éthique du chercheur et à l'éthique de l'éducateur tenant à concilier émancipation et bienveillance, c'est celle du dosage. Un dosage entre une logique de courte durée centrée sur l'interindividuel (celle de la bienveillance) et une logique de longue durée exclusivement centrée sur le « bénéfice » individuel (celle de l'émancipation). La première logique est maîtrisée et peut même relever d'une stratégie (elle est même sécurisante), tandis que la seconde, par essence, échappe aux chercheurs et aux éducateurs (elle est génératrice d'incertitude et d'angoisse).
- 41 Pourtant une différence importante empêche de pousser trop loin le rapprochement. Les objectifs ne sont pas les mêmes, s'ils sont d'abord au service de l'éduqué pour l'éducateur, ils sont avant tout au service de la recherche (ou de la RI) pour le chercheur. Dès lors, les arbitrages relèvent de référentiels axiologiques très différents. Témoin, la prise de risques, au nom des rapports de force qui régissent le champ scientifique, qui, dans ce cas, incombe au chercheur.
- 42 Dès lors, à la question initiale : « un chercheur en Sciences de l'éducation, plus précisément dans son positionnement sociétal, peut-il être rapproché d'un éducateur ? », nous répondrions plutôt non.

4.2 Dissociation ou exclusion

- 43 Après avoir examiné les rapprochements potentiels, nous entraînant dans la sphère de l'éthique, instruisons à présent la question de la dissociation.

4.2.1 Une dissociation constatée

- 44 La grammaire pronominale a clairement montré que la bienveillance et l'émancipation relevaient d'axes et donc de registres différents. Rien ne les raccorde *a priori* dans la recherche, même si la RI, dans sa définition des principes, instaure leur cohabitation. Dans l'éducation, elles sont également dissociées et aucune pédagogie émancipatrice ne promeut de manière ostentatoire des synonymes de bienveillance. Les oppositions sont d'ailleurs nombreuses, comme l'illustrent ces couples antinomiques : interindividuel/individuel, relation hiérarchisée/relation non hiérarchisée, inscription dans le court terme/inscription dans le long terme, dépendance/indépendance.
- 45 L'idée du rapprochement, à l'origine de ce texte, s'avère donc plutôt une impasse : dissociation et simple cohabitation dans la recherche, opposition marquée dans l'éducation.

4.2.2 De la dissociation à l'exclusion

- 46 En fait, nous pouvons nous demander à quoi sert la notion de bienveillance. En ce qui concerne la recherche, strictement à rien, puisque les dimensions participatives ou, à un niveau moindre, collaboratives ont été largement théorisées sans convoquer cette notion.

- 47 En éducation, les différents modèles pédagogiques se sont davantage attachés à théoriser le statut de l'enfant qu'à engluier dans une sorte de mélange, moral et affectif, la relation pédagogique. Dans tous les cas, la bienveillance ne dérivait pas vers une relation pédagogique compassionnelle ou complaisante. Prenons deux exemples marquants. Dans l'éducation correctionnelle suisse, une « pédagogie par l'amour » (Ruchat, 2007) défendait que l'enfant devait « être gagné par le cœur », mais cet amour était indissociable du respect et de l'obéissance stricte au maître. Pour Jules Ferry, la conduite d'un maître d'école devait être conforme à celle d'un « bon » père de famille, bienveillance qui se traduisait, en fait, par une exigence élevée et une sévérité maintes fois soulignée.

4.2.3 De leur incompatibilité

- 48 Nous décèlerons toutefois une hiérarchisation opposée qui, sans doute, contient la base d'une incompatibilité. En effet, la bienveillance cible d'abord et avant tout l'alter, l'individu engagé dans une relation avec soi. Si l'humanité peut être une visée à moyen ou, plus sûrement, à long terme, l'individu seul prime et efface momentanément les autres. Il monopolise l'ensemble de l'attention, dans une logique très circonscrite. L'émancipation, avec sa propension à dynamiter limites et frontières, est ici hors de propos, déqualifiée.
- 49 À l'inverse, l'émancipation est, par essence, collective. Elle se co-élabore dans un projet partagé de résistance ou de lutte. Certes, elle pourra se traduire, dans un deuxième temps, par des retombées collectives, ces déplacements indiqués en début de texte. Dans tous les cas, elle sera d'abord et radicalement collective, l'individu disparaît totalement, il se dissout dans la cause qu'il co-défend. Le collectif peut instrumentaliser ou même broyer chacun des individus, sans la moindre once de bienveillance qui se trouve ici hors de propos, déqualifiée.
- Il semble donc, qu'en fonction des acceptions retenues dans ce texte pour chacun des termes, nous puissions conclure à une incompatibilité entre bienveillance et émancipation.

4.3 La bienveillance comme écran de fumée ?

- 50 En fait, cette notion de bienveillance ne dit rien ou peu de choses en termes de principes pédagogiques ni de choix éducatifs, elle renvoie plutôt à une sorte d'enrobage de la relation éducative. Pourquoi apparaît-elle ces dernières années ? Le contexte éducatif, notamment scolaire cette fois, devient plus dur, tant pour les élèves (accroissement des inégalités, fragilisation, perte de sens, etc.) que pour les enseignants (difficultés professionnelles, conditions de travail, santé au travail, etc.). Toutes les analyses convergent pour montrer qu'il est de plus en plus « pénétré » par des logiques néolibérales, à grands coups d'évaluation, de professionnalisation et de réduction de moyens.
- 51 Le néolibéralisme procède d'abord « d'une conception fondamentalement individualiste de l'individu, de ses rapports au monde, aux autres ainsi qu'à lui-même » (Bihr, 2011)¹⁵. Elle se traduit dans « l'injonction faite aux individus [...] de se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'êtres autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres ». Elle est relayée par une première triade¹⁶ de concepts destinés à caractériser cet individu : « les

concepts de *propriété* (privée), de *liberté* (individuelle¹⁷) et d'*égalité* (formelle¹⁸) ». Nous voyons bien qu'au delà de sa focale individuelle, la bienveillance est totalement étrangère à cette théorie politique. En revanche, elle peut devenir un instrument stratégique et c'est la lecture que nous en défendons.

- 52 Pour nous, la notion de bienveillance apparaît simplement incantatoire, opportunément mobilisée pour pallier les difficultés du système éducatif à moindre coût, en détournant le regard vers la relation pédagogique (qui, en elle même, n'a pourtant jamais vraiment soulevé de débats) et la responsabilité des enseignants, tenus de rendre des comptes de bienveillance aux usagers (voire clients) que sont les parents d'élèves. Elle se pose en remède prescrit face à la dureté du système, dureté qui n'est surtout pas interrogée mais maintenue voire accentuée, et que l'on se propose simplement de traiter localement avec l'onguent « bienveillance ». Et c'est sur ces fondations qu'il est envisagé de construire « une école de la confiance ». Pourtant, ce texte s'est efforcé de montrer que cette notion de bienveillance ne faisait guère avancer le débat. Comme elle s'avère inutile, peut-être est-il préférable de l'abandonner pour qu'elle ne le parasite pas ou ne le dissolve davantage. Mais est-ce compatible avec les stratégies néolibérales qui inspirent les politiques éducatives ?
- 53 À l'inverse, l'émancipation gagnerait à être plus clairement revendiquée et assumée. Dans un contexte éducatif certes, mais social aussi, fort peu « accueillant », l'autonomie des éduqués, l'autonomie des citoyens qu'ils sont en train de devenir, est sans doute plus que jamais fondamentale. L'émancipation dote l'éducation de perspectives à long terme au service de la société mais au travers, individuellement, de chacun des éduqués. Dès lors, proposer de renforcer l'émancipation et de marginaliser la bienveillance revient à conclure à l'exclusion de ces deux notions, au moins en matière de proposition.

BIBLIOGRAPHIE

- Beillerot, J. (1995). *Projet et légitimité*. Cahiers pédagogiques, 334, 16-17.
- Bihl, A. (2011). L'idéologie néolibérale. *Semen*, 30, 43-56. Repéré à <http://journals.openedition.org/semen/8960> (Consulté le 24 novembre 2018).
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 71, 91-118.
- Genard, J-L. & Roca i Escoda, M. (2016). Les ambiguïtés du partage des savoirs au sein du processus de recherche en sciences sociales, une approche grammaticale. Dans F. Ligozat, M. Charmillo & A. Muller (éds), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 275-298). Bruxelles : De Boeck.
- Gurnade, M-M. (2016). *Circulation des savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux. Le cas d'un observatoire « vivre sa jeunesse » dans une recherche-intervention*. (Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'éducation). Université Toulouse – Jean-Jaurès.

Juignet, P. (2018). Néo-libéralisme – De l'idéologie néolibérale à la pratique du gouvernement. *Philosophie, science et société*. Repéré à <https://philosciences.com/philosophie-et-societe/ideologie-croyance-societe/151-ideologie-neoliberalale>.

Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Educagri Éditions.

Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronésis*, 7(1), 79-91.

Marcel, J.-F. (2017). Émancipation, recherche et militance : un trinôme iconoclaste. Dans J.-F. Marcel & D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (pp. 423-444). Paris : Éditions du Croquant.

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 92-107. DOI : <https://doi.org/10.7202/1045191ar>.

Ruchat, M. (2007). Modèles, systèmes et méthodes dans l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1820-1914. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 5, 2003. Repéré à <http://rhei.revues.org/863> (Consulté le 01 octobre 2016). DOI : <https://doi.org/10.4000/rhei.863>.

NOTES

1. « Cette question de la bienveillance à l'école a rapidement pris le statut de slogan, voire de mot d'ordre, quand elle n'a pas été purement assimilée à une morale. L'injonction est explicite : l'école doit être bienveillante, sauf à nier sa fonction éducative » (Gimonnet, 2016, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-bienveillance-educative>).

2. La notion est apparue en 2012, dans le rapport dit de la concertation (<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>). « L'école de la bienveillance » est définie ainsi : « Quand l'École est bienveillante envers les élèves – qui sont d'abord des enfants et des adolescents –, quand elle accueille enfants – y compris en situation de handicap –, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité » (pp. 28-29). Elle doit aussi repenser l'évaluation (pour prévenir démotivation et mésestime de soi) et la gestion des conflits pour « conjuguer bien-être psychologique et qualité des apprentissages pour la réussite de tous ». Depuis, nous pourrions la repérer en « fil rouge » d'un certain nombre de textes officiels. Citons, par exemple, le projet Peillon (2012/2014) faisant d'une « École bienveillante » le « pivot » de son projet, la circulaire de rentrée (MEN, 2014) dont un axe s'intitule « école bienveillante et exigeante », le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25/07/2013) qui vise à « installer une relation de confiance et de bienveillance » ou le nouveau socle commun (décret n° 2015-372 du 31/03/2015) dans lequel les élèves devront « faire preuve d'empathie, de bienveillance et de civilité envers les autres ». C'est un peu moins explicite dans « L'école de la confiance » (en 2017 ou 2018) mais le lien bienveillance/confiance avait été posé dès l'introduction de la notion en 2012. Précisons que cette lourde insistance législative a eu pour effet de culpabiliser les enseignants qui y ont décelé une sorte de « procès en malveillance ».

3. <http://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance>.

4. Les dix premiers synonymes (force du lien décroissante) proposés par le même site : bonté, indulgence, complaisance, amabilité, charité, générosité, gentillesse, amitié, douceur, faveur.
5. Nous avons choisi de ne pas retenir la vision beaucoup plus « large » (selon ses propres termes) de la bienveillance que théorise Roelens (2017) : « Si la bienveillance interindividuelle semble procéder de la responsabilité éthique de prendre soin de ceux dont l'autonomie pratique est menacée, les dimensions temporelle et culturelle de la bienveillance se comprennent comme le développement d'une capacité de réponse envers un autre facteur de vulnérabilité de l'autonomie : la méconnaissance. Cette dernière semble incompatible avec l'autonomie intellectuelle, capacité de penser par soi-même » (p. 98). L'auteur précise que « La bienveillance "temporelle" consiste à "bien veiller" à ce que cette dimension historique de l'existence humaine ne soit pas perdue » (p. 98) et que « La bienveillance "culturelle" consiste à "bien veiller" à ce que soit possible la nécessaire appropriation d'une culture historiquement construite pour que les individus puissent vivre au présent une pluralité d'expériences singulières à partir d'un héritage qui n'est pas choisi, mais qui est connu et compris » (p. 99) pour synthétiser l'ensemble de la manière suivante : « Il s'agit alors, dans cette acception large de la bienveillance, de "bien veiller sur" l'individu vulnérable, mais aussi de "bien veiller à" ce que ce même individu ait la possibilité de s'inscrire dans une temporalité et dans un univers symbolique de culture, en les comprenant et en pouvant se les approprier de façon critique » (p. 99).
6. Qui, en outre, renforce le lien avec les autres textes de la livraison.
7. Dans ce texte, nous avons utilisé le masculin en tant que terme générique, englobant bien évidemment ceux de chercheur et chercheuse.
8. Admettons quelques nuances (très réduites) pour le préceptorat ou l'éducation familiale ou pour certaines « études de cas » (sphère recherche).
9. Comité d'éthique sur les recherches non interventionnelles
10. Ce qui a des conséquences sur les savoirs produits par le groupe qui ont un statut épistémologique hybride, articulant validité scientifique et validité sociale, dans des processus de circulation de savoirs intéressants à étudier (Gurnade, 2016). La question du « langage commun » se substituant progressivement à un plurilinguisme initial.
11. Ce qui est corollaire du choix de ne pas retenir une définition extensive de la bienveillance, notamment dans sa dimension culturelle et même assortie d'une dimension critique, telle que la défend Roelens (2017).
12. Nous ne connaissons aucun système pédagogique qui, tant explicitement qu'implicitement, se positionnerait en opposition à la bienveillance.
13. Cette analyse pourrait être prolongée par celle de Bernardin, J. (2013) : « La bienveillance éducative peut ainsi être entendue comme accueil et attentes positives à l'égard de l'enfant, incitation à oser, stimulation à faire et réaliser... mais aussi à réfléchir. Elle se distingue de la compassion et de la complaisance, mais aussi du laxisme ("tendance excessive à la conciliation") : l'indulgence systématique, l'évitement de la confrontation maintient dans l'illusion narcissique de la toute puissance et prépare des lendemains qui déchantent. A contrario, au niveau du comportement social comme de l'apprentissage de notions et concepts, le conflit d'idées est source de développement, il oblige à entendre les autres, à réfléchir, à reconsidérer son point de vue. D'où cette proposition de conjuguer bienveillance et exigence, comme marque de respect. Autrement dit, il s'agit moins d'être "gentil" avec l'enfant qu'"en toute bienveillance" : de déranger les routines et impensés, d'inquiéter les certitudes ; de s'affranchir du déjà-là, de faire penser plus loin ; de pousser chacun au-delà de lui-même... pour l'"élever", au plein sens du terme » (<http://www.ozp.fr/spip.php?article19617>).
14. C'est d'ailleurs un des grands subterfuges du néolibéralisme et de son bras armé, la professionnalisation, de la faire glisser vers une responsabilité de résultats, au nom de l'efficacité (et/ou de la qualité) et d'une plus grande autonomie.

15. Voir aussi, dans un style plus incisif, Juignet, P. (2018).
 16. « Une seconde triade vient compléter et conforter la précédente en articulant les trois concepts de *marché* (concurrentiel), de *société civile* et d'*État* (de droit) ».
 17. « Les libertés collectives (par exemple les libertés publiques) ne sont au mieux conçues que comme un développement de la précédente. »
 18. « L'égalité de l'individu face au droit et à la loi, parfaitement compatible avec les plus extrêmes inégalités de condition sociale (inégalités en termes d'avoir, de pouvoir ou de savoir). »
-

RÉSUMÉS

Cet article explore, au travers des démarches éducatives et de recherche en Sciences de l'éducation, la relation entre la notion de bienveillance et une autre notion, qui pourrait lui paraître antagoniste, l'émancipation. Après avoir présenté les principes de la recherche en Sciences de l'éducation (plus précisément ceux de recherche-intervention) et ceux de la démarche éducative, le texte met chaque fois au jour les relations entre les deux termes. La discussion permet d'examiner les conditions (notamment éthiques) d'un rapprochement ou d'une cohabitation entre elles et les intérêts d'une dissociation voire d'une mise à distance.

This article explores, in the fields of education and research in the sciences of education, the relation between the notion of benevolence and another notion which could seem antagonistic to it, emancipation. After presenting the field of research in the sciences of education and that of the educational approach, the text reveals the relations between the two terms. The discussion makes it possible to examine the conditions (in particular ethical) of a rapprochement or a cohabitation between them and the interests of a dissociation or even a distancing.

INDEX

Mots-clés : bienveillance, émancipation, éthique, recherche-intervention, Sciences de l'éducation

Keywords : benevolence, emancipation, ethic, intervention research, science of education

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

UMR EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès